



Nota técnica

Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos:

El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva.

Mónica Cortez, Felipe Aravena, Sofía Chávez, Bernardita Sánchez y Macarena González



Una alianza de:



**SABERES
DOCENTES** CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Institución asociada:





Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva.

Mónica Cortez, Felipe Aravena, Sofía Chávez, Bernardita Sánchez y Macarena González.

Nota Técnica
Septiembre, 2023

Para citar este documento:

Cortez, M., Aravena, F., Chávez, S., Sánchez, B. y González, M. (2023). Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matías Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción.	4
Planificación estratégica para la mejora escolar: Una revisión a la utilización de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME).	5
Pensar la mejora educativa en ciclos cortos.	8
Implementación de la estrategia de ciclo corto en Chile: Levantando principios para fortalecer procesos de planificación para la mejora educativa.	11
Apostando por la construcción de una mentalidad de mejora colectiva.	16
Referencias.	19

1. Introducción.

Existe consenso internacional en indicar que la mejora escolar se planifica y no se improvisa (Bryk et al., 2015; Duke, 2015; Fernández, 2011; Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010; Meyers y VanGronigen, 2019; Mintrop, 2016). De modo que la mejora no es producto del azar o la fortuna, sino que es fruto de una planificación consciente y cuidadosa de las estrategias y acciones que se requieren desplegar para alcanzar el futuro escolar deseado (Huber y Conway, 2015). Para alcanzar aquello no existen atajos, recetas ni fórmulas mágicas (Bellei et al., 2015). Si bien, un plan de mejora ayuda a definir metas y acciones, en un tiempo determinado, para aumentar el aprendizaje organizacional, aún existe evidencia limitada sobre su relación directa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fernández, 2011).

Esta nota técnica plantea la relevancia de avanzar en diversificar las estrategias de planificación, priorizando aquellas que permitan desarrollar una mentalidad de mejora colectiva¹ al interior de las comunidades educativas, como lo es la planificación de mejora en ciclos cortos.

1 En este documento, entenderemos la mentalidad de mejora colectiva como una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora, desde la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora.

2.

Planificación estratégica para la mejora escolar:

Una revisión a la utilización de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME).

Según Meyers y VanGronigen (2021), tradicionalmente los sistemas educativos han impulsado políticas públicas para que los establecimientos escolares planifiquen la mejora. Esto, usualmente, ha consistido en planificar estratégicamente la mejora a largo plazo. La **planificación estratégica** implica delinear la mejora pensando en un futuro, lo que otorga al establecimiento una dirección estratégica dentro de un ambiente de volatilidad y cambio constante.

De acuerdo con Escobar (2019), una planificación estratégica de la mejora ayuda a determinar hacia dónde se desea avanzar, qué se necesita para llegar y cómo saber que se llegó allí. Este tipo de planificación se sustenta en la visión como un sueño futuro que inspira y moviliza a establecer metas para el desarrollo organizacional y aumentar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.

En el caso chileno, los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) son la herramienta central de planificación para alcanzar la mejora. Posee un sentido estratégico a 4 años, en vinculación explícita con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento. Así, "El PME busca que cada establecimiento defina su trayectoria de mejoramiento, la que se entenderá como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no solo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y el mejoramiento escolar están fuertemente ligados a un proceso de permanente evaluación, que proviene desde dentro del establecimiento" (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p.7). Pese a estas orientaciones en la elaboración e implementación de los PME, en la práctica, estos pueden presentar algunos riesgos que podrían atentar contra un proceso de mejora más auténtico y con mejores resultados, tales como:



Podrían ser vistos como una demanda solo externa. Es decir, los establecimientos escolares podrían planificar porque "otros se lo piden". Por ejemplo; el Ministerio, DEPROV, sostenedor, entre otros. Consecuentemente, la planificación de la mejora escolar podría tornarse en un ejercicio de accountability externo, con escaso o nulo impacto en el desarrollo organizacional. Así, se podría comprender como una respuesta solo para satisfacer una demanda externa, mandatada por el sistema educativo, que refuerza la idea de una planificación hacia afuera, poco auténtica y menos conectada a procesos endógenos de mejora (Meyers y VanGronigen, 2019).



Podrían ser concebidos como un documento burocrático o un acto administrativo. Una comprensión más burocrática y administrativa del PME puede comprenderse como el diseño de un documento, o bien, completar casillas en una plataforma como si fuera un "checklist", perdiendo así la

posibilidad de prestar atención a los procesos de aprendizaje organizacional. Si se concibe el PME como un acto administrativo, compite con la ya pesada carga burocrática y las múltiples tareas administrativas que los directivos requieren atender (Meyers y VanGronigen, 2019). Desde esta perspectiva, el PME corre el riesgo de ser catalogado como “otro de los tantos planes que hay que completar”.



Podrían encapsularse como una tarea de directores y/o equipo directivo.

Los PME requieren del involucramiento de distintos actores de la comunidad educativa. No sólo en el discurso, sino también en la práctica concreta, con asignación de acciones y responsables (Mintrop y MacLellan, 2002). Un riesgo que podría presentarse, es que el PME quede encapsulado como tarea del director y/o del equipo directivo, siendo estos quienes definen los objetivos y metas estratégicas y, a su vez, concentran la ejecución de las acciones. Esto disminuiría las posibilidades de distribuir el liderazgo y potenciar a otros actores de la comunidad educativa como agentes de mejora (Bellei et al., 2015).



Podrían ser vistos como un hito. Un buen PME ayuda a delinear el camino diario hacia la mejora. No obstante, puede ser que los PME conlleven una mirada de mejora entendida como etapas o momentos específicos del año académico. En otros términos, cuando se solicita realizar el plan, analizar lo que se está realizando y evaluar los resultados obtenidos. Con esto, se pierde la idea del PME como un “instrumento vivo”, que dirige y acompaña el proceso de mejora (Meyers y VanGronigen, 2021), quedando relegado a un documento de planificación que se visita en determinados momentos, pero que no ayuda concretamente a trazar el rumbo de mejora. Así, el PME olvidado vuelve a ser “resucitado” de manera esporádica cuando el sistema o actores externos lo solicitan.



Podrían ser utilizados como un plan para justificar la adquisición de recursos.

En el caso chileno, las metas y acciones del PME están asociadas a recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Así, se podría subutilizar el PME como un “plan de compras” o un plan para conseguir recursos que podría generar mejoras organizacionales. Sin embargo, esto podría ocasionar que el foco esté en lo presupuestario más que en el proceso interno de mejora colectiva. Por lo tanto, que los recursos podrían, riesgosamente, definir las metas del plan y no al revés.



Podrían fragmentar la mejora. Las cuatro dimensiones a las cuales tributan las metas y objetivos del PME: (1) Liderazgo, (2) Gestión de la convivencia, (3) Gestión pedagógica y (4) Gestión de recursos, podrían generar que cada rol se encargue de un área sin tener necesariamente que planificar, colaborar y asegurar la consistencia de un plan integrado. En términos más concretos, se podría fragmentar el plan, por ejemplo, si los directores planifican e implementan las acciones de liderazgo, encargados de convivencia las acciones de gestión de convivencia y los UTP se hacen cargo de la dimensión de gestión pedagógica. La apuesta está en construir un solo plan con foco en mejora de procesos y resultados, sin caer en la tentación de crear varios planes dentro de uno, fragmentando los esfuerzos colectivos de mejora por las áreas de gestión.



Podrían establecer metas y acciones muy generales. Relacionado con el riesgo anterior, como el PME está asociado a recursos, los establecimientos escolares tienden a diseñar metas generales para incluir distintas acciones que podrían sucederse en la marcha. Un claro ejemplo fue lo sucedido con la irrupción de la pandemia que permitió usar las metas de “adquisición de recursos pedagógicos” para comprar computadores, tablets y datos móviles, indispensables para llevar adelante una educación a distancia. Entonces, planear metas y acciones generales ofrece la oportunidad de no “amarrar” los recursos con tanta anticipación, ayudando a ver si en el mediano o largo plazo aparecen otras necesidades que se requieran atender. En tanto, las metas y acciones poco específicas no indican de manera concreta qué resultado se espera alcanzar. Por ejemplo, indicar “mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la diversificación de la enseñanza”. En este caso, no se especifica qué significa mejorar el aprendizaje de los estudiantes ni lo que implica diversificar la enseñanza. Avanzar hacia metas más específicas y concretas ayudará a los equipos educativos a determinar si se alcanzaron los resultados esperados.

Pese a los riesgos anteriormente mencionados que podrían generarse en la elaboración e implementación de los PME, es claro que estos se han convertido en una herramienta útil, ampliamente difundida y reconocida para potenciar los procesos de mejora educativa en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Esta lógica de planificación estratégica a largo plazo es necesaria para definir rumbos a largo plazo, no obstante, requiere de una planificación más operacional que transforme los “grandes titulares” en metas y acciones más específicas, manejables y comunicables para toda la comunidad educativa en un corto plazo.

3. Pensar la mejora educativa en ciclos cortos.

El plan de ciclo corto adhiere a un tipo de estrategia de mejora que plantea una relación interdependiente e iterativa entre la planificación estratégica y la operacional. Para lograrlo, trabaja con una ruta y una matriz de planificación que contiene componentes priorizados y ajustables en todo momento. Esta planificación a corto plazo, contempla alcanzar una prioridad de mejora específica, medible, realista y urgente en un plazo temporal de 90 días. A continuación, presentamos el camino que recorren los equipos escolares a través de la ruta de un ciclo corto de mejora.



PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

-  **Establecer una visión de cambio.** El equipo requiere definir una visión de futuro transformadora, concisa y coherente, que articule de manera específica cómo el centro escolar será significativamente diferente de su estado actual una vez que el proceso de mejora se implemente (Duke, 2015).
-  **Definir una meta de mejora a corto plazo.** A partir de la visión de cambio, el equipo escolar establece el compromiso de alcanzar una meta de mejora clara, desafiante, alcanzable, específica y congruente con su visión y enfocada en mejorar el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes (Duke, 2015).
-  **Comprender el problema de mejora.** Una vez establecida la meta, se procede a indagar y analizar la variedad de problemas que dificultan alcanzarla, identificando entre ellos aquel problema que resulta más urgente de abordar. En este proceso, el uso de datos y evidencias sobre los problemas identificados es clave para ayudar a determinar cuál de ellos se debe priorizar. También, cabe aclarar que el problema a priorizar debe ser uno en el cual el equipo escolar tenga injerencia.
-  **Identificar la causa profunda del problema de mejora.** Cuando ya se ha escogido el problema a priorizar, el equipo escolar reflexiona críticamente sobre las causas que originan dicho problema, hasta construir una hipótesis explicativa sobre la causa profunda a la base. La hipótesis explicativa es monitoreada durante todo el ciclo corto. En caso de ser refutada con nuevos datos y evidencias levantadas, se requiere volver a revisar otras hipótesis para volver a diseñar el ciclo corto. La identificación de la causa profunda constituye el hilo conductor entre la visión de cambio del plan de ciclo corto y las acciones para alcanzarla (Meyers y VanGronigen, 2021). Asimismo, esta etapa vincula la planificación estratégica del ciclo corto, con la planificación operacional, que sigue a continuación.



PLANIFICACIÓN OPERACIONAL

-  **Definir la prioridad de mejora que guiará el ciclo corto.** La prioridad de mejora es entendida como un movimiento clave de realizar para movilizar el cambio que se requiere, actúa bajo el “principio de la palanca” que nos plantea que pequeños cambios, bien focalizados (prioritarios y urgentes), pueden producir mejoras significativas. En este sentido, las prioridades buscan abordar la causa profunda del problema de mejora, requiriendo ser específicas, desafiantes, alcanzables, medibles y urgentes. La especificidad de las prioridades de mejora contribuye a reforzar la eficacia colectiva y a creer que sí es posible mejorar.
-  **Planificar, implementar y monitorear el ciclo corto.** Ya establecida la prioridad de mejora, el equipo planifica operacionalmente el ciclo corto, definiendo resultados esperados, indicadores de logro, línea base¹ que refleja el estado actual, articulación con otros instrumentos de gestión, acciones, tareas, medios de verificación, responsables, tiempos de ejecución y recursos requeridos. Luego, se realiza un monitoreo constante del diseño y la implementación del ciclo, siendo posible realizar ajustes “en la marcha” a la luz de nuevos datos, evidencias, necesidades, situaciones emergentes, etc.
-  **Evaluación del ciclo corto.** Finalizado el proceso de implementación, el equipo evalúa el ciclo corto a la luz de la prioridad de mejora establecida, la línea base levantada, los resultados esperados, indicadores de logro definidos y ganancias rápidas obtenidas a partir de la implementación del ciclo. Es con base a esta evaluación que el equipo escolar puede volver a revisar la planificación estratégica de ser necesario y/o comenzar a diseñar su próximo ciclo corto, que le permita acercarse cada vez más a abordar la causa profunda del problema de forma efectiva.

Tal como se señaló, la estrategia de ciclo corto enfatiza la importancia de una óptima planificación operacional, que consiste en la traducción de la planificación estratégica, a prioridades de mejora, resultados esperados, indicadores y acciones más específicas, manejables y comunicables en el corto plazo (Figura n°1). Con esto, se aumenta la maniobrabilidad de una organización para responder rápidamente a problemas de mejora en tiempo real (Meyers y VanGronigen, 2021). Por tal motivo, la planificación operacional ayuda a flexibilizar y ajustar en la marcha la planificación, aumentando las oportunidades de que se comporte como un “instrumento vivo” que responda a las necesidades urgentes y sentidas de mejora. En esta línea, la estrategia en ciclo corto potencia la mejora desde lógicas más auténticas e internas y menos desde un accountability externo, que termina por distorsionar el potencial de la planificación como elemento central para fijar la trayectoria de mejora.

Otra fortaleza de la estrategia de ciclos cortos, responde a la focalización de la atención y la acción en una prioridad acotada, en vez de muchas de manera simultánea, contribuyendo a delimitar un rumbo más claro del proceso de mejora (Aravena et al.,

¹ En los ciclos cortos de mejora, la línea base es entendida como un conjunto de datos e información que reflejan el estado actual de la prioridad de mejora, antes de abordarla a través de acciones y tareas específicas. Su utilidad recae en poder comparar, al finalizar el ciclo, si se produjo un cambio entre el estado inicial y el estado final, reflejado en los resultados obtenidos.

2021). Además, al ser prioridades realistas y alcanzables, aumenta la percepción de autoeficacia colectiva (Van Gronigen y Meyers, 2017), elemento que nutre la motivación y el impulso en la comunidad educativa por sumarse al cambio organizacional (Duke, 2015).

La adaptabilidad, que ofrece esta estrategia, se traduce en un proceso de monitoreo y uso constante de evidencia a lo largo de la ruta de ciclo corto, permitiendo implementar ajustes rápidos en cada una de sus etapas: diseño, implementación y evaluación (Figura nº1). La capacidad de introducir modificaciones, convierten al ciclo corto en un proceso dinámico que, a través de "bucles de retroalimentación", brinda información crítica para ajustar metas y estrategias futuras (VanGronigen y Meyers, 2021).

En la etapa de evaluación, además de revisar los indicadores de logro para verificar el cumplimiento de los resultados esperados y comparar el estado inicial con el estado final, el equipo escolar también identifica ganancias rápidas obtenidas a través del ciclo corto. Estas, son entendidas como mejoras que van más allá de los resultados referidos a la prioridad. Por ejemplo, mejoras a nivel organizacional (nuevas estructuras de trabajo colaborativo, fortalecimientos de liderazgos docentes, distribución de liderazgos, etc.), así, como a nivel relacional (fortalecimiento del vínculo entre nivel escolar y sostenedor, construcción de confianza entre docentes, etc.). De esta manera, a partir de los resultados y ganancias obtenidas, se visualiza si es necesario realizar nuevos ajustes a la planificación estratégica, para comenzar a proyectar el ciclo corto ulterior.

Figura nº1. Ruta de ciclo corto de mejora.



Fuente: Elaboración propia.

4. Implementación de la estrategia de ciclo corto en Chile: Levantando principios para fortalecer procesos de planificación para la mejora educativa.

Desde la estrategia de ciclos cortos, la planificación va más allá de sus aspectos técnicos y está lejos de considerarse un producto estático. Entender los planes de mejora como instrumentos vivos, que se construyen colaborativamente, implica re-pensar la planificación, cuestionando la idea de que se trata de un proceso rígido, artificial y poco útil. Dicho de otro modo, dejar atrás la idea de que la planificación de la mejora educativa es un hito, y que por ende se elabora y sólo se vuelve a ella al final, para evaluar su implementación.

En el marco del “Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa” (PATME), implementado durante los años 2021 y 2022 por parte de C Líder en el Valle de Limarí, se acompañó a equipos de 14 establecimientos escolares y sus sostenedores en la planificación e implementación de tres ciclos cortos de mejora consecutivos. Con base a dicha experiencia, se han identificado **9 principios** que permitieron a estos equipos fortalecer sus procesos de planificación, logrando que aprendieran, de manera colaborativa, una forma particular de pensar, abordar y experimentar los desafíos que plantea la mejora educativa en ciclo corto.



1. SENTIDO DE URGENCIA PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

“No hay tiempo que perder” pareciera ser una frase que se convierte en un mantra para las comunidades educativas que desean revertir sus trayectorias de mejora inestable.

Una buena planificación de mejora de ciclo corto necesita situar sus esfuerzos en una prioridad urgente y relevante para su comunidad educativa, que se desprende de una visión que inspira el cambio (Meyers y VanGronigen, 2021). Se necesita un proceso de mejora endógeno, donde la comunidad educativa analiza, reflexiona, identifica y prioriza aquellas necesidades que son urgentes de abordar. Cuando este sentido de urgencia es compartido, se logra generar un compromiso capaz de movilizar a la comunidad en pos de la mejora educativa.



2. COHERENCIA.

Una buena planificación de mejora, requiere de la coherencia de una serie de elementos para permitir alcanzar la meta propuesta. La coherencia es un proceso que se va construyendo, hasta alcanzar un plan cada vez más complejo y completo para gestionar la mejora educativa en ciclos cortos. Esta coherencia, requiere plasmarse no solo en el documento de planificación, sino especialmente en la mentalidad y prácticas de equipos directivos, docentes y estudiantes (Guarro, 2020).

En los ciclos cortos de mejora, podemos identificar el principio de coherencia en tres niveles: (a) Gestión educativa, en la medida que el plan de ciclo corto se articula con otros programas o instrumentos de gestión, integrando los esfuerzos de mejora; (b) Elementos que constituyen el plan de ciclo corto, al vincular cada paso de forma lógica y estratégica; (c) Entre ciclos cortos, en la medida que las prioridades de cada ciclo cumplen una lógica secuencial y progresiva que permite acercarse paulatinamente a la meta establecida.



3. PENSAMIENTO SISTÉMICO.

Considerando la complejidad propia de las organizaciones escolares, el pensamiento sistémico puede beneficiar significativamente el ámbito de la mejora educativa. Este tipo de pensamiento, es una perspectiva que invita a, como tradicionalmente se dice, “ver el bosque y no solo los árboles, con los árboles simbolizando situaciones particulares o dominios limitados, y el bosque simbolizando el fenómeno general” (Shaked y Schechter, 2020).

Para lograr una mirada sistémica, no es suficiente que los directores y sus equipos comprendan únicamente su realidad y trabajo, sino que es preciso que imaginen el sistema educativo completo de manera simultánea, expandiendo su perspectiva más allá de los límites de su comunidad educativa (Fullan, 2014). Este principio de posicionamiento holístico es clave, pues permite observar un sistema para comprender el contexto que genera los resultados actuales (Bryk et al., 2015).

En los procesos de planificación de ciclo corto, una mirada sistémica con foco en los aprendizajes de las y los estudiantes, puede contribuir a alinear estratégicamente esfuerzos de mejora de distintas comunidades educativas de un territorio, que enfrentan desafíos similares. El nivel sostenedor puede generar las condiciones para que un equipo escolar que requiera, por ejemplo, mejorar las habilidades de comprensión lectora de sus estudiantes, trabajen en red con otros establecimientos para reflexionar y colaborar en la puesta en práctica de soluciones innovadoras. De esta forma, el foco del trabajo en ciclo corto de un establecimiento puede transformarse, con ayuda del nivel intermedio, en un esfuerzo de mejora territorial, reuniendo docentes de distintos centros escolares en instancias de desarrollo profesional colaborativas y situadas para enfrentar los desafíos de la enseñanza.



4. MIRADA ESTRATÉGICA.

El posicionamiento frente a la planificación requiere asumir el rol del jugador de ajedrez, que analiza todos los escenarios antes de hacer su siguiente movimiento. Esta mirada permite transformar la planificación estratégica en realidad y en acción. El pensar estratégicamente implica, entre otras capacidades, habilidades analíticas, creatividad e imaginación, conocimiento intuitivo, una perspectiva menos lineal y más holística, e innovación para descubrir nuevas comprensiones y estrategias novedosas (Escobar et al., 2022). Esto, conlleva que la organización construya una posición de mejora sostenible en el tiempo, que permita lograr sus objetivos,

a pesar del contexto complejo e impredecible que experimentamos en la actualidad. Esta mirada, implica diversos procedimientos de análisis y un óptimo conocimiento de la comunidad educativa, tanto de sus potencialidad, recursos, y limitaciones, así como también respecto a las condiciones que presenta (a favor o en contra) el contexto en que está inserta.

La mirada estratégica sobre un problema conlleva: integrar nueva información, procesarla colaborativamente, evaluar nuevas ideas, innovar, minimizar desgaste/costos y maximizar oportunidades, reduciendo la incertidumbre y, especialmente, responder a preguntas fundamentales como: ¿Qué acciones implican menos desgaste para nuestros equipos y aportan mayores beneficios (en términos de aprendizajes)?, ¿cuáles acciones son más sostenibles en el tiempo? y ¿cómo vincular el ciclo corto con otros instrumentos de mejora institucional, para aumentar su efectividad e impacto?

En lo referido a la planificación de ciclo corto, un ejemplo es cuando los equipos se enfrentan a definir una prioridad de mejora para abordar de manera urgente. En esta etapa de la ruta, es clave aplicar una mirada estratégica resguardando que ella esté plenamente alineada a una meta estratégica del PME y bien articulada con otras iniciativas de mejora del establecimiento.



5. COMPRENSIÓN PROFUNDA Y COLECTIVA DEL PROBLEMA DE MEJORA.

La comprensión profunda del problema es un proceso fundamental para determinar con precisión por qué no se ha alcanzado la mejora. Esto, implica que los equipos que lideran la mejora necesitan identificar de manera colectiva posibles explicaciones a sus problemas actuales, reunir información sobre dichas hipótesis explicativas y pensar analíticamente para evaluar las explicaciones propuestas (Meyers y VanGronigen, 2021). La comprensión del problema asegura la identificación de causas profundas que, como señalan Meyers y VanGronigen (2021), son el hilo conductor entre la visión del plan y las acciones para alcanzarla.

Pareciera natural que nuestras mentes, en muchos casos, están programadas para buscar soluciones, en vez de dar un paso atrás para generar una comprensión más acabada de la multiplicidad de factores que están incidiendo en el problema. Para encontrar la solución, primero requerimos identificar bien el problema y su explicación, de lo contrario tenemos escasas posibilidades de diseñar una acción pertinente de mejora. Es decir, comprender cuál(es) es(son) la(s) causa(s) profunda(s) que subyacen al problema de mejora.

Las causas que explican un problema, requieren de un análisis exhaustivo y colectivo de parte de los equipos, ya que se encuentran en un nivel de mayor profundidad (Berkowitz y Aravena, 2022). Este análisis será un punto nuclear para el diseño de un buen plan de ciclo corto de mejora, ya que si no se realiza de buena manera, se corre el riesgo de que los siguientes pasos del proceso de planificación solo respondan a síntomas del problema, o bien, se encuentren desvinculados de aquellos cambios necesarios para alcanzar una mejora significativa. De ahí que sea necesario comprender en profundidad un problema antes de pensar en su solución (Bryk et al., 2015).



6. INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN.

El plan que favorece el empoderamiento de una comunidad en pos de un proceso de mejora es aquel que se construye de manera compartida, no el que se impone. Los planes que se desarrollan a puertas cerradas y que, luego, son compartidos con la comunidad, difícilmente van a generar adhesión e inspiración (Meyers y VanGronigen, 2021).

El involucramiento y participación de distintos actores de la comunidad escolar en la comprensión, elaboración e implementación del plan es clave. No sólo se requiere involucrar al equipo de “diseñadores” o “implementadores” de un plan, sino también a quienes el problema de mejora identificado influye o impacta directa e indirectamente. Por ejemplo, las y los adultos en las comunidades escolares, podrían tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, únicamente, a partir de sus propias percepciones, asumiendo lo que las y los estudiantes requieren. Una planificación que considere a los actores a quienes un problema impacta, directa e indirectamente, involucraría a las y los estudiantes como actores activos en relación a las iniciativas de mejora (estrategias, metodologías, formas de evaluación, etc.) que influyen directamente en el desarrollo de sus aprendizajes.



7. LÓGICA DE AJUSTE Y ADAPTACIÓN AL CONTEXTO.

¿Qué ocurre cuando lo planificado ya no se ajusta completamente a las condiciones actuales de una comunidad? El diseño inicial de una planificación puede perder su sentido cuando las condiciones previstas cambian. Los ciclos cortos promueven una lógica de ajuste y adaptación al contexto, que refiere a la capacidad de lectura del escenario actual, para calibrar la velocidad o ritmo de la mejora frente al progreso de las acciones, el involucramiento de distintos actores, y a los efectos visibles e inmediatos que está generando la iniciativa.

La lógica de ajuste y adaptación, se genera frente a condiciones favorables que podrían dar mayor impulso al ciclo, o bien, frente a aquellas condiciones no favorables que movilizan a repensar la ruta previamente establecida. Por ejemplo, una planificación podría requerir ajustes a partir de condiciones y/o efectos favorables, como la capacidad de un equipo para anticipar nuevos escenarios, replantear una ruta a partir de haber sorteado un desafío emergente, o bien ante un fortalecimiento del liderazgo de actores claves, entre otras. A su vez, se realizan ajustes y se adapta frente a condiciones y/o efectos no favorables para impulsar la mejora, como la sensibilidad de una comunidad al cambio, dificultades ante la capacidad de respuesta de actores involucrados, o el nivel de fragilidad o pertinencia de una acción frente a un nuevo escenario emergente y no planificado.



8. REFLEXIONAR CONTINUAMENTE CON BASE A LAS EVIDENCIAS.

Reflexionar es un ejercicio complejo, porque implica examinar críticamente los supuestos, creencias, lógicas de acción y pensamiento (Schon, 1987; Perrenoud, 2007). Supone exponer por qué pensamos lo que pensamos.

Esto, a veces, puede resultar difícil, pero necesario para hacer un alto y examinar si estamos efectivamente mejorando.

La reflexión, como proceso de aprendizaje, requiere ser continua, entendida como una práctica colectiva que es motor de la mejora. La reflexión no ocurre sobre la nada, sino por el contrario, con base a evidencias. Estas, se producen en el proceso de mejora, requieren ser recolectadas de manera consciente e intencional para ayudar a comprender si estamos obteniendo los resultados deseados.

En el caso de la planificación de ciclos cortos, cuando hipotetizamos sobre la causa del problema que nos impide mejorar, resulta necesario preguntarnos por los datos y evidencias con los que contamos para respaldar dicha hipótesis. Ya sea que tengamos información o debamos levantarla, la evidencia puede confirmar nuestras suposiciones, o bien, desafiar nuestras creencias sobre el problema. De esta forma, reflexionar continuamente sobre evidencias contribuirá a profundizar nuestra comprensión de los problemas de mejora y sus orígenes, para trazar vías de acción que muchas veces difieren de lo que inicialmente creíamos pertinente para abordarlos.



9. MONITOREAR Y EVALUAR SISTEMÁTICAMENTE LA MEJORA.

No es posible mejorar aquello que no se puede medir (Bryk et al., 2015). Operacionalizar este principio implica necesariamente responder al menos dos preguntas fundamentales: ¿Qué queremos mejorar? y ¿cómo sabremos que estamos mejorando? Ambas preguntas buscan atender si realmente se está logrando una mejora. Usualmente, planteamos muchas acciones de mejora y no contamos con evidencia clara de si estamos alcanzando lo que dijimos que íbamos a mejorar. Para ello, definir qué y cómo vamos a medir el progreso es clave para indicar que estamos mejorando.

En los planes de ciclo corto podemos monitorear y evaluar el progreso hacia el logro de la prioridad de mejora, a partir de indicadores de proceso y resultado. Estos, deben ser sustantivos, es decir, reflejar de forma efectiva aquello que movilizará el cambio que se espera lograr. Por ejemplo, un indicador como “el 80% de los y las docentes asisten a talleres para potenciar la lecto-escritura”, difiere de uno que detalla “el 80% de los y las docentes participan activamente en talleres para potenciar la lecto-escritura, implementando un aprendizaje adquirido a la planificación de una clase”.

La asistencia a una instancia de desarrollo profesional no implica una participación efectiva, que es lo que posibilitará con mayor probabilidad la reflexión pedagógica que se requiere para modificar las prácticas de enseñanza. Por supuesto, los métodos que se utilicen para verificar el cumplimiento de ambos indicadores variarán, pues miden aspectos diferentes. Para el primero, una lista de asistencia al taller podría servir, pero ¿indica si se está mejorando? Para el segundo indicador, se requerirían metodologías que impliquen, por ejemplo, la observación del taller, las contribuciones de las y los participantes a los espacios de reflexión, una pauta de planificación de la clase con la incorporación del aprendizaje adquirido, etc.

5. Apostando por la construcción de una mentalidad de mejora colectiva.

Generalmente, cuando hablamos de mejora educativa, rápidamente pensamos en la mejora de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes como meta a alcanzar. Si bien, este es un aspecto importante, pues revela el impacto de las acciones que las comunidades educativas buscan implementar, la mejora abarca procesos más amplios y profundos. Por ejemplo, Lee y Louis (2019) plantean que los procesos de mejora educativa necesitan contemplar también una “estrategia suave” de mejora, que consiste en desarrollar una cultura escolar fuerte que fomenta el aprendizaje organizacional. Este tipo de aprendizaje implica construir el hábito de buscar nueva información, analizar y reflexionar con otros, así como también generar y evaluar nuevas ideas dentro de la comunidad o traerlas desde el exterior (Brown y Duguid, 1991; Honig, 2008; Schechter y Qadach, 2012).

La evidencia nacional coincide al resaltar la importancia de la cultura escolar en los procesos de mejoramiento. Esto, porque en culturas focalizadas en la mejora se construye un relato común sobre “lo que queremos ser y mejorar”, reforzando la identidad, el compromiso y la motivación de los miembros de la comunidad educativa. (Bellei et al., 2015).

Cuando los líderes trabajan: identificando, definiendo y comprendiendo bien un problema, explorando soluciones, implementando acciones, y evaluando los resultados de estas; van construyendo una mentalidad o una especie de racionalidad para abordarlos. Podríamos pensar entonces que si logramos desarrollar esta capacidad de resolución de problema, lograremos aprender y lo haremos mejor la próxima vez. Sin embargo, esta secuencia, aparentemente simple, es un desafío para los centros educativos por varias razones. Una de ellas, es la competencia entre diferentes lógicas de acción que imponen diferentes formas de razonamiento en los distintos actores educativos (Mintrop y Zumpe, 2019).

En culturas focalizadas en mejorar, se observa una **mentalidad de mejora colectiva**, entendida como **una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar, colaborativamente, los problemas de mejora, desde la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora**. Esta mentalidad se logra desarrollar mientras los equipos van construyendo una visión de cambio compartida e identificando dónde están (su estado actual y resultados que obtienen), hacia dónde quieren ir y cómo quieren realizar ese camino.

Apostar por fortalecer una mentalidad de mejora colectiva, implica derribar el pensamiento de que la mejora puede estar sustentada en acciones individuales, desde

el rol que cada actor despliega en el sistema. Dicho de otro modo, no basta con que tengamos los mejores directores realizando acciones individuales, sin un equipo que piense colectivamente qué y cómo mejorar.

Para lograr la construcción de esta mentalidad colectiva, es fundamental que las y los líderes educativos modelen una mentalidad de mejora en sus equipos y otorguen oportunidades para desarrollarla de manera conjunta y ponerla en práctica colectivamente. Se trata de brindar a los distintos actores instancias para participar en actividades, que contribuyan a cultivar nuevas formas de abordar y pensar los problemas de mejora, capitalizando aprendizajes colectivos y organizacionales.

La mentalidad de mejora colectiva, requiere considerar, al menos, las siguientes premisas:

-  **Antes de pensar en la solución es necesario comprender profundamente el problema de mejora y su causa.** Cuando estamos frente a un problema, es natural pensar inmediatamente cómo resolverlo. En palabras de Bryk et al. (2015), una mentalidad de mejora colectiva sabe que es necesario evitar la "solucionitis". Esto, porque para implementar una solución efectiva se requiere conocer qué acciones, eventos y creencias han operado, para comprender por qué estamos frente a dicho problema. Es decir, se debe generar un proceso de indagación y análisis compartido que permita comprender la causa que lo origina. Para dar curso a este paso, se recomienda recopilar datos e información sobre el problema que se desea atender, comprenderlo profundamente, cuestionar nuestras creencias y suposiciones en el proceso, para identificar su causa profunda y trabajar en darle solución.
-  **Pensar en grande, comenzar de a poco.** Las acciones que realizamos, para alcanzar la mejora, requieren ser sustanciales para avanzar, de lo contrario cobran escaso sentido. Por lo mismo, la planificación de la mejora debe estar sustentada en un visión compartida de futuro, en los sueños e inspiraciones que mueven nuestro actuar. Sin embargo, estos sueños suelen ser difíciles de alcanzar de una vez, por lo que es preciso pensar en una visión de cambio que identifique qué pasos iniciales son necesarios dar. Seguir la premisa "Menos es más" es fundamental para mejorar. En la mejora escolar, más que la cantidad de acciones, importa lo trascendente de ellas para avanzar hacia los resultados esperados. Por eso, para avanzar se requiere priorizar y definir un número acotado de metas, objetivos y acciones a desarrollar, para así pensar en grande pero comenzar de a poco.
-  **Priorizar, no podemos abordar todos los problemas de una vez.** Por más que deseemos abordar distintos problemas de manera simultánea, es difícil poder lidiar efectivamente con cada uno de ellos. Priorizar qué es necesario abordar no es un ejercicio sencillo. Estratégicamente pensando, es fundamental aprender a priorizar. Algunas orientaciones que ayudan a priorizar son: distinguir "lo urgente de lo importante", abordar problemas sobre los cuales tengamos injerencia y que al ser atendidos efectivamente generen mayor impacto (en el desarrollo profesional docente, en el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo y, por supuesto, en los aprendizajes y bienestar de los y las estudiantes).

Parte del trabajo de priorización implica también evaluar la capacidad y recursos con que disponemos. Un elemento importante a considerar en el proceso de categorización (y que nos aporta a resolver problemas desafiantes, pero de

manera realista), es “tomar un problema grande” y descomponerlo, de manera tal que podamos visualizar un plan secuenciado de mejora, en el que se van abordando, de manera progresiva y secuenciada, los diversos elementos que componen el nudo problemático.

Fomentar la mentalidad de mejora colectiva es comprender la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes y el aprendizaje en red para abordar problemas complejos y potenciales conflictos que terminan por transformarse en oportunidades de mejora y aprendizaje. Actuar con mentalidad de mejora, es no temer a equivocarse rápido, ya que eso nos enseña y orienta a también a aprender rápido (Montecinos, 2022).

Una mentalidad de mejora colectiva es una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora, por lo que es un facilitador del aprendizaje continuo, en tanto apoya la implementación efectiva de los ciclos cortos de mejora. Es una mentalidad que nos desafía a evaluar, de manera permanente, las necesidades de las comunidades educativas y los recursos con que disponemos para enfrentarlas. Desde esta perspectiva, cada uno de los actores del sistema educativo actúa como un resorte que no solo genera un impulso en el círculo en el cual opera, sino que también genera movimientos como miembro de un tejido mayor (Hopkins et al., 2011). Seguir nutriendo y complejizando la mentalidad de mejora colectiva, como concepto, pareciera ser clave en el caso nacional para poder conocer, de manera más profunda, cómo piensan y qué acciones de mejora diseñan los establecimientos educacionales que mejoran y aquellos que no.

Referencias

Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M., Zett, I. (2021). *Mejorar con sentido de urgencia: Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile. Disponible en www.lidereseducativos.cl

Bellei, C., Valenzuela, J. P, Vanni, X. y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM editores.

Berkowitz, D. y Aravena, F. (2022). *Planificando la mejora en ciclo corto: Orientaciones prácticas para una planificación efectiva*. Práctica de Liderazgo. Líderes educativos PUCV, Chile. Disponible en www.lidereseducativos.cl

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Escobar, I. (2019). School improvement plans, a tool to improve the quality of education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 440-450.

Escobar, N., Carranza, L. y Hernández, D. (2022). Pensamiento estratégico como soporte de la planeación estratégica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 6186-6200. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3592

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: JosseyBass.

Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their effect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.

- Guarro, A. (2020). La construcción de la coherencia institucional *Revista Qurrriculum*, 33, 69-96. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.05>
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How socio-cultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching how central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2011). School and system improvement: State of the art review. Paper presented at the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Huber, D. J. y Conway, J. M. (2015). The effect of school improvement planning on student achievement. *Planning and Changing*, 46(1/2), 56-70.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Lee, M. y Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Lockheed, M., Harris, A. y Jayasundera, T. (2010). School improvement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30(1), pp. 54-66.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2021). The Best-Laid Plans. *Educational Leadership*, 50(2), 50-55.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Plan mejoramiento educativo: Orientaciones para su elaboración. Recuperado de: <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2022/12/29-12-22-Orientaciones-para-el-proceso-de-planificacio%CC%81n-de-la-mejora-educativa-2023-en-el-marco-de-los-desafi%CC%81os-de-reactivacio%CC%81n-educativa-integral.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Recuperado de: https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Mintrop, H. y MacLellan, A. M. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation. *Elementary School Journal*, 102(4), 275–300.

Mintrop, R. y Zumpe, E. (2019). Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. *American Journal of Education*, 125(3) 295–344. <https://doi.org/10.1086/702733>

Montecinos, C. (2022,10, 27). Desafíos y apoyos para la sostenibilidad de las nuevas practicas que se implementan con PATME. [Diapositivas Power Point].

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York:Doubleday/Currency.

Shaked, H. y Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. *Management in Education*, 34(3), 1-20.

Schechter, C. y Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.

Temple, T. y Lynne, J. (2011). *The turnaround mindset: Aligning leadership for student success*. Rowman & Littlefield,



Una alianza de:



Institución asociada:



www.celider.cl